

**DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO:
CAPACITAÇÃO PARA ENTENDER DOS DIREITOS HUMANOS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**HEARING DISABILITY AND ITS CONTRIBUTION:
TRAINING FOR UNDERSTANDING HUMAN RIGHTS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE**

Maria José Bestete de Miranda¹

RESUMO

A discussão acerca da importância da formação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva no contexto escolar é o foco deste trabalho. Este estudo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a formação continuada como fundamental para a melhoria das práticas educacionais pedagógicas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente a deficiência auditiva. O levantamento bibliográfico sobre o tema abordado permitiu observar que a ausência da formação continuada pode contribuir fortemente para que não ocorram mudanças nas práticas pedagógicas. Em contrapartida, quando ocorre a formação continuada pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, há uma mudança significativa na qualidade do aprendizado dos alunos com necessidades especiais. O arcabouço teórico deste estudo norteará e sustentará a temática relacionada contemplando Alarcão, Barreto, Carvalho, Gadotti, Jesus, Libâneo e outros que realizaram estudos sobre formação de professores, atendimento educacional especializado e deficiência auditiva. O público-alvo são professores e profissionais do atendimento educacional especializado. Constatou-se que os a formação continuada com foco na deficiência auditiva poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com esta deficiência.

Palavras-chave: Direitos humanos. Atendimento educacional especializado. Deficiência auditiva.

ABSTRACT

¹Mestranda em Ciências da Educação pela FICS - Facultad Interamericana de Ciências Sociales, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos. mariajosebestete@yahoo.com.br

A discussion about the importance of the training of professionals of the Specialized Educational Assistance in the process of teaching the learning of students with hearing impairment in the school context is the focus of this work. This study aims to propose a reflection on continuing education as fundamental for an improvement of pedagogical educational practices among students with special educational needs, specifically hearing impairment. The bibliographic survey on the subject addressed allowed observing that the absence of the continuous formation can contribute strongly so that do not occur changes in the pedagogical practices. On the other hand, when there is continuous training by teachers of Specialized Educational Assistance, there is a significant change in the quality of learning of students with special needs. The theoretical framework of this North-North-North study and related thematic supporter contemplating Alarcão, Barreto, Carvalho, Gadotti, Jesus, Libanês and others who carried out studies on teacher education and specialized educational service. The target audience are teachers and professionals in specialized educational service. It was found that it is a continuous training focused on hearing impairment to contribute to the improvement of pedagogical practices aimed at students with this deficiency.

Keywords: Human rights. Specialized educational assistance. Hearing deficiency.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe refletir sobre a importância da formação continuada dos profissionais do atendimento educacional especializado, com foco no estudo da deficiência auditiva, haja vista que essa temática deve ser discutida, já que nem sempre são ofertados cursos de formação continuada aos profissionais como alternativa para melhorar suas práticas educacionais.

Portanto, o problema em questão: Será que os docentes, compreendem o quanto formação continuada contribuir para que os Direitos Humanos possam existir para os alunos com deficiência auditiva, que necessitam Atendimento Especializado Educacional?

Um exemplo é a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Este trabalho tem como objetivo de proporcionar uma reflexão sobre as contribuições da formação continuada na prática educacional junto ao aluno com deficiência auditiva. Tendo em vista que os Direitos Humanos contemplam aos alunos com necessidades educacionais especiais, o tema se insere no contexto da educação.

O trabalho proposto, alcançando qualidade e profundidade necessárias, poderá contribuir para como incentivo à formação continuada, que se tornará relevante nas práticas educacionais. Com efeito, um desenvolvimento maior dos alunos com necessidades especiais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática abordada, tomando como base o pensamento de autores e constituição, tais como: Alarcão, Barreto, Carvalho, Constituição da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Jesus, que realizaram pesquisas sobre inclusão.

No primeiro capítulo será abordado um breve histórico da educação inclusiva, em seguida a formação docente, o terceiro capítulo apresenta a inclusão dos alunos com deficiência auditiva, e posteriormente as considerações finais.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após o século XX, devido à intensificação dos movimentos sociais contra todas as formas de preconceito e discriminação que impediam as pessoas com necessidades especiais de exercerem a cidadania, surge a defesa de uma sociedade inclusiva, a nível mundial. Partindo deste princípio, as lutas são intensificadas no decorrer desse período histórico e fortalece-se a crítica aos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares. (SANTOS, 2017).

Dessa forma, a Educação inclusiva com o passar dos anos tornou-se importante, visto que assume um papel relevante dentro do contexto escolar, tendo como foco atender a necessidade específica de cada aluno, especificamente àqueles que podem ser excluído do ensino e da interação em sala de aula. Sendo assim, Jesus (2002) afirma que

construir em conjunto com a escola uma prática inclusiva reflexiva que incorporasse a própria geração de conhecimento. A perspectiva foi trabalhar no cotidiano da prática pedagógica da escola por meios de estratégias várias, tendo como meta produzir uma reflexão autoformadora (...) a partir da concepção de educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, pode-se evidenciar que a abordagem de apoio colaborativo, na qual cada uma das partes busca conhecer, compreender e construir com a outra, constituiu-se em dispositivo fundamental para uma prática educativa transformadora (Jesus, 2002, p. 93).

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

O Plano Nacional de Educação o (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, por meio do qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Ainda o art. 59 da mesma Lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Conforme apresentado pela lei, os alunos com necessidades especiais possuem direitos que asseguram o atendimento condizente a cada especificidade de cada aluno e a resolução CNE/CEB nº 2/2001, define o acesso destes alunos atribuindo a eles um ensino de qualidade.

Sendo assim, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (art. 58) e usam, indistintamente, os dois termos apresentados a seguir.

Nesta perspectiva, são atendidos nas salas de recursos multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N. 6.571/2008. A Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que,

institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

A Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “atendimento educacional especializado”. Dessa forma, para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação Especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado. (FÁVERO, 2004, p. 84)

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Para que a inclusão faça parte da realidade será necessário verificar os obstáculos, políticas e práticas pedagógicas, bem como os processos de avaliação. Nesse sentido, Arantes (2006, p. 65) afirma que os docentes do ensino regular e especial precisam rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo

que possam reconhecer as diferenças valorizando-as, sem desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum.

Marchesi (1996) realizou alguns estudos proporcionaram uma visão bastante complexa das aquisições das operações concretas e formais, possibilitaram constatar que:

1. Os surdos têm uma inteligência semelhante àquela dos ouvintes, não tendo sido encontrados atrasos nos diferentes fatores que configuram o seu desenvolvimento sensório-motor, exceto na escala de imitação vocal.
2. A sequência de aquisição dos diferentes conceitos, no que se refere às operações concretas, nos surdos, é a mesma dos ouvintes, embora existindo uma defasagem temporal entre ambos.
3. No caso das operações formais, caracterizadas pelo pensamento hipotético-dedutivo, os adolescentes surdos manifestam um maior atraso comparados aos adolescentes ouvintes, inclusive não atingindo este estágio.
4. As pessoas surdas, em comparação com as ouvintes, tendem a ter um pensamento mais vinculado àquilo que é diretamente percebido, mais concreto e com menor capacidade de pensamento abstrato e hipotético.

De acordo com Damásio (2007, p. 15) a proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, e para que seja de fato efetivada deve-se considerar que os estudantes com surdez tenham o direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado.

Souza (2006, p. 95), salienta que os professores mal informados e com receio de que o número de alunos incluídos com deficiência aumentem os problemas de ensino e que ainda prejudiquem o andamento da turma, os professores do ensino especial também têm receio de perder o espaço que conquistaram na educação escolar, seja nas escolas especiais ou comuns.

A educação de surdos, sempre nas mãos dos ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de 'reabilitação', de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva, para agir como ouvintes e com ouvintes, e, dessa forma 'integrar-se' como ouvintes, na sociedade dos ouvintes. (SANCHES, apud GUARINELLO, 2007, p.29)

Frente ao cenário educacional, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas para alunos com deficiência auditiva sejam repensadas, haja vista que, “ensinar é de fato, uma tarefa complexa que exige dos professores conhecimentos novos que, muitas vezes, contradizem o que foi ensinado e o que utilizam em sala de aula”. (GAIO E MENEGUETHI, 2004, p.79)

Sendo assim, torna-se fundamental a interação dos alunos com deficiência, conforme destaca Mittler (2000, p. 215), os pais e profissionais da educação vivenciaram diversas fases, inclusive uma delas os pais eram até mesmo ignorados, no entanto isso mudou e tais profissionais passaram a encorajaram os pais e mães a “colocar sua criança em uma instituição”, possibilitando a interação com os outros alunos.

FORMAÇÃO DOCENTE

A Sabe-se que vários são os obstáculos a serem vencidos frente à escolarização, que deve estar em constante mudança, buscando o bem de todos aqueles que estão inseridos neste contexto. Educação em Direitos Humanos é uma bandeira de justiça, Liberdade, Solidariedade, Igualdade, Paz e Tolerância. Valores e práticas que dão um sentido profundo não apenas ao nosso trabalho, como, sobretudo, às nossas vidas. Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidaria. GENEVOIS, 2007 p.12)

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

Libânio (1998), afirma que os momentos de formação continuada encaminham os docentes a uma ação reflexiva. Neste mesmo sentido, Behrens (1996, p. 24)

advoga que “Na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”.

Conforme Mizukami (2002), aqueles que estão inseridos na área da educação necessitam de bases de conhecimentos, sendo uma voltada para os conhecimentos científicos dentro da área de atuação, outra que englobe os conhecimentos da profissão relacionada à prática docente e ferramentas a serem utilizadas na construção do conhecimento, e a base de conhecimentos pela experiência onde o docente passa a conhecer as formas apropriadas para o desenvolvimento se sua prática dentro da sala de aula.

Quanto à formação docente, Alarcão (2003) afirma que o professor tem, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. [...] a autora acrescenta ainda que tem que ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva (ALARCÃO, 2003).

Para Alarcão (2003), a formação crítica, reflexiva, deve combinar observações para resolver os problemas, numa visão de valorizar a relação professor-aluno.

Perrenoud, citado por Gabardo (2006: p.41), afirma que a atuação do profissional da educação indica o professor como um ser reflexivo, pesquisador, crítico e participativo. Conforme o autor, o professor reflexivo deve analisar e avaliar continuamente a sua experiência pedagógica conforme o contexto social, e assim, buscar novas alternativas para resolver problemas e superar as dificuldades. Nessa perspectiva, Garcia afirma que

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola. (1999, p.22).

A formação de professores, sendo ela inicial ou continuada, constitui-se, portanto, um tema relevante para estudo e pesquisa, no sentido de promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e ‘formar’ pessoas que sejam ativas na edificação de uma sociedade que se caracteriza por equidade e justiça (BARRETO 2011, p. 205).

Machado (2005, p.30) defende que “a formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional”. Nela os

professores por meio de diversas instâncias podem perceber e abstrair as melhorias partindo da prática e aliando-a à teoria, fazendo dos momentos de ensino-aprendizagem mais claros e atrativos para os estudantes. Marin (2005, p. 6) ressalta que

A formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua Marin (2005, p. 6).

Nesse contexto, pode-se dizer que a formação de professores também deve ocorrer para aqueles que atuam na educação especial, e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também fomenta que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas sobre a importância da formação continuada dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado com foco na deficiência auditiva merecem alguns destaques e apontam algumas direções que serão apresentadas a seguir.

Buscou-se durante elaboração deste trabalho, investigar a relevância da formação continuada para os profissionais da educação quanto à formação continuada dos profissionais do AEE como melhoria nas práticas pedagógicas.

A presente pesquisa foi de grande relevância, pois irá contribuir com os professores e profissionais do atendimento educacional, propondo, uma reflexão sobre a importância de se investir na formação continuada dos professores de AEE no intuito

de fornecer a estes profissionais o aperfeiçoamento no campo de conhecimento da deficiência auditiva, pois isso contribui sobremaneira no desenvolvimento do aluno com necessidade especial.

Constatou-se que os a formação continuada com foco na deficiência auditiva poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com esta deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

ARANTES Valéria Amorin (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005).

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Mecedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEED/SEESP/MEC, 2007.

GABARDO, Cleusa Valério. **A Formação de professores em perspectivas internacionais**. Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiros. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Salamanca, 2006.

GADOTTI, Moacir. **"Pressupostos do projeto pedagógico"**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G.PROB (org) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCHESI, A. (1996). **Comunicação, linguagem e pensamento**. Em César Call; Jesus Palácios & Álvaro Marchesi. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação** (p. 200-216). Porto Alegre: Artes Médicas.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva, contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Educação especial e inclusão: Por uma perspectiva universal.** Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/305/475>. Acesso em 29 de novembro de 2017.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. "Escola, currículo e ensino". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental: Currículo e ensino.** Campinas, Papirus, 1991.